



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

UF RJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



## **A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS, RJ: UM ESTUDO DE CASO**

TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS

2019



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

UF RJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



## **A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS, RJ: UM ESTUDO DE CASO**

**TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA**

Monografia apresentada como atividade obrigatória à integralização de créditos para conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Modalidade EAD.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>Ms.: Wanda Lúcia Borsato da Silva

**ORIENTADORA Prof<sup>ª</sup>Ms.: WANDA LÚCIA BORSATO DA SILVA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS**

**2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**SOUZA, Teresa Cristina Martins de.**

A inclusão escolar sob a ótica de uma escola da rede municipal de Petrópolis, RJ: um estudo de caso.

Polo Universitário de Três Rios, 2019. 62 f. il: 31 cm

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Ms.Wanda Lúcia Borsato da Silva

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do grau de Licenciada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade EAD. 2019.

Referências bibliográficas: f.51- 53

1.Diversidade, 2.Currículo; 3.Adaptações curriculares; 4.Formação continuada.

I. SILVA, Wanda Lucia Borsato da.

II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade EAD

III. A inclusão escolar sob a ótica de uma escola da rede municipal de Petrópolis, RJ: um estudo de caso



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ



instituto de biologia  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ATA - DEFESA DE MONOGRAFIA DE PROJETO FINAL

NOME DO GRADUANDO (A)	MATRÍCULA
Teresa Cristina Martins de Souza	10214020118

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – IB – UFRJ – EAD – POLO TRÊS RIOS

TÍTULO DA MONOGRAFIA

Desafios ao professor de biologia na promoção da adaptação curricular de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas do segundo segmento do ensino fundamental.

NOME DOS MEMBROS DA BANCA	TÍTULO	ASSINATURA
Orientador Wanda Lúcia Borsato da Silva	Mestre	<i>WLB</i>
Ana Paula de Sousa Rocha	Mestre	<i>APSR</i>
Carolina Martins Kamiyama	Mestre	<i>CMK</i>

Data: 27/04/2019

( X ) APROVADO (A)

( ) REPROVADO (A)

HAVENDO SUGESTÕES NA DEFESA, COLOCAR TÍTULO MODIFICADO DA MONOGRAFIA

*A inclusão escolar sob a ótica dos professores de uma escola da rede municipal de Petrópolis / RJ: Um estudo de caso.*

Sr.(a) Coordenador (a): encaminho, em anexo, a versão revisada do Trabalho Final de Curso nos formatos impresso e digital. Atesto que tal versão contempla as sugestões e/ou observações feitas pela banca durante a defesa.

ASSINATURA DO ORIENTADOR

*Wanda Lúcia Borsato da Silva*

LOCAL E DATA

*Petrópolis, 27/05/2019*

ASSINATURA DO COORDENADOR DO CURSO

LOCAL E DATA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha orientadora Wanda Borsato, ao meu marido Carlos Antônio, meus filhos por seu apoio a meu pai (in memoriam) que sempre me incentivou a dar continuidade aos estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, a meus familiares pela paciência, apoio e conforto durante os momentos difíceis do caminho escolhido. À minha orientadora, pela confiança, dedicação e acompanhamento durante todo o período que foi necessário. À Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ Polo de Três Rios.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Incluir: para quê?.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Educação Inclusiva: desafios à formação docente.....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Currículo e Adaptação Curricular: pontos e contrapontos.....</b>	<b>23</b>
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>28</b>
<b>3 MATERIAL E MÉTODOS.....</b>	<b>29</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Desafios e demandas da Educação Inclusiva: adaptação curricular como direito à aprendizagem .....</b>	<b>31</b>
<b>4.2 Lócus da Pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>4.3 Desenvolvimento da Pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>4.4 Narrativas dos educadores da Escola Municipal Casa Nova de Petrópolis/RJ: experiências de um trajeto investigativo.....</b>	<b>37</b>
<b>4.4.1 Educação Inclusiva: Múltiplos olhares .....</b>	<b>37</b>
<b>4.4.2 Educação Inclusiva: desafios à organização da escola e à prática docente.....</b>	<b>39</b>
<b>4.4.3 Educação Inclusiva: desafios à construção coletiva de conhecimentos.....</b>	<b>44</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO 1:QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR-GERAL....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO 2:QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O ORIENTADOR ESCOLAR.....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXO 3: QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO 4: AVALIAÇÃO DO PROJETO ISE (INCLUSÃO SOCIAL E ESPORTIVA) .....</b>	<b>61</b>



## LISTA DE QUADROS

QUADRO	TÍTULO	PÁGINA(S)
QUADRO 1	QUANTITATIVO DE ALUNOS DA ESCOLA	25
QUADRO 2	QUANTITATIVO DE ALUNOS INCLUÍDOS	25-26
QUADRO 3	QUANTITATIVO DE PROFESSORES	26
QUADRO 4	EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	26

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**CONADE** CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

**ISE** PROJETO PARA INCLUSÃO SOCIAL E ESPORTIVA DO MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS

**LDB** LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**OMS** ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

**ONU** ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

**PDE** PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

**PNAIC** PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

**PPP** PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**SPWS** SÍNDROME DE PRADER WILLI

**SRM** SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

**TEA** TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

## RESUMO

O presente estudo buscou investigar a inclusão de alunos com deficiência em uma escola da rede pública municipal de Petrópolis, RJ, na efetivação das adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental II. A pesquisa tem por intenção analisar as circunstâncias em que o trabalho docente ocorre, e qual papel é desempenhado pelo professor, pela gestão e pela orientação escolar, identificando concepções e práticas adotadas frente ao desafio da qualidade educacional em perspectiva inclusiva, em busca de respostas a questões tais como: qual concepção de educação encontra-se na prática com os alunos com necessidades educacionais especiais na rotina escolar? Mediante todo o aparato legal e as políticas públicas adotadas, em que medida as ações pedagógicas refletem a efetivação da inclusão? Como o professor abarca as novas demandas escolares? Que contribuições ou entraves são identificados nas relações professor-aluno com necessidades educacionais especiais? Além da análise de obras sobre a temática, empregou-se a observação direta, entrevistas e análise documental na busca de tais respostas. A promoção das adaptações curriculares e o atendimento das especificidades dos educandos pressupõem trabalho em conjunto de toda a equipe escolar, concepção educacional aberta à diversidade, reconhecimento da individualidade de cada ser humano e respeito às diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Enfoca-se a importância da formação continuada na construção do embasamento e autonomia do trabalho docente, frente aos desafios da educação de qualidade para todos. Este estudo aspira contribuir para a importância de conhecer e planejar ações pedagógicas efetivas, como adaptações curriculares, para a promoção da aprendizagem dos com deficiência, partindo-se do princípio de que o que diz respeito ao currículo, diz respeito à ação docente, configurando-se, desta forma, a formação continuada como elemento essencial ao aperfeiçoamento do profissional da educação na formação do olhar e da ação qualificados.

**Palavras-chave:** diversidade; currículo; adaptações curriculares; formação continuada.

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo propõe-se a descrever a relação professor-aluno com necessidades educacionais especiais, regularmente incluído em escolas comuns, com vistas a percepções sobre práticas pedagógicas e adaptações curriculares e como se apresentam a gestão e a orientação escolar no trato como o assunto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise teórico-empírica com questões semiestruturadas, realizada em uma escola da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ, embasada em pesquisa bibliográfica, bem como na coleta de dados com os professores.

Meu interesse pelo tema deve-se ao fato de trabalhar em escolas. Concluí o curso de Formação de Professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental em 1992. Lecionei por dois anos, como contratada nos termos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), numa escola para alunos com necessidades educacionais especiais - Escola Municipal Edmundo Polito - no Municipal de Areal, RJ.

Os primeiros contatos com os alunos foram difíceis, pois eles eram muito reservados e somente permitiam a aproximação depois de um tempo de convivência. À medida que ganharam confiança e sentiram-se seguros, abriu-se um espaço para o início de um trabalho pedagógico com os mesmos.

Ao iniciar minhas atividades, desenvolvendo os conteúdos junto aos alunos, deparei-me com inúmeros obstáculos que me impediam de avançar com eles, pois na mesma sala estavam matriculados alunos com deficiência auditiva, visual e intelectual para os quais não havia recursos adequados às suas necessidades, que muitas vezes somavam-se às dificuldades de relação interpessoal e alterações comportamentais.

Buscando práticas diversificadas para atendê-los, o planejamento era realizado de forma a contemplar as especificidades de cada aluno, criando estratégias que atendessem suas necessidades, considerando seu potencial e saberes.

As aulas aconteciam na sala de aula e no pátio, utilizando os espaços disponíveis na unidade escolar. Através da ludicidade eram trabalhadas a musicalização, a socialização e a formação global dos estudantes.

Havia momentos tensos, em que alunos extremamente agitados eram retirados

do colégio e levados para uma clínica de reabilitação em Três Rios, RJ - Clínica Boa União.

Após um ano e meio, fui transferida para uma escola regular da rede municipal de ensino de Areal - RJ, para lecionar em uma turma de 1º ano. Frente a essa “nova” realidade, mediante o trabalho com uma clientela dita “normal” questioneimei-me sobre as barreiras existentes entre professor e aluno no tocante ao trabalho com estudantes deficientes em uma escola regular.

A efetivação no quadro permanente da Prefeitura Municipal de Petrópolis, como secretária escolar ocorreu após aprovação no concurso realizado no ano de 2001. Desde então, tive maior participação e convívio direto com professores e alunos com necessidades educacionais especiais e pude observar a relação entre alunos e professores; bem como as atitudes, envolvimento e metodologias utilizadas para o alcance dos objetivos propostos à sua aprendizagem.

Ao dar início a este projeto, escolhi uma temática com a qual me identifico, e como sempre acreditei na busca de novos olhares sobre a relação alunos incluídos e professores, optei por conhecer melhor as dificuldades inerentes a este público.

Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e análise documental e tem como tema estudo de caso em uma escola da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, com foco na promoção da adaptação curricular de alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Para tal, buscou-se investigar e refletir sobre possíveis subsídios que pudessem contribuir com a prática docente no atendimento a esses alunos.

O trabalho propôs-se, a partir das considerações aqui expostas, tensionar o contexto das ações docentes e as condições estruturais que contribuem ou dificultam uma maior reflexão acerca do que é a inclusão e de como se deve incluir, ou seja, contribuir com questões que possam auxiliar o professor em suas buscas, na perspectiva de desacomodar-se e aderir a mudanças, para que todos os alunos tenham seus direitos cidadãos respeitados por meio de adequada e digna qualidade no ensino e na aprendizagem.

Ao longo da pesquisa, contamos com o referencial teórico de Costa (2015), Maria Teresa Eglér Mantoan (2008), Denise Meyrelles de Jesus (2007), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2007), Antônio Nóvoa (2007) e Freire (2005), Scherer e Gräff (2017), Capellini (2008), e com Marli André (1986) no âmbito dos estudos em campo,

dentre outros, compartilhando de suas concepções acerca da inclusão escolar, formação docente, práticas pedagógicas e adaptações curriculares.

Para Costa (2015, p. 165):

Ao se admitir a diversidade dos(as) alunos(as) na escola pública, a experiência da educação inclusiva é iniciada. A organização do ensino deve se voltar ao atendimento às demandas de aprendizagem, permitindo que as diferenças dos(as) alunos(as), com e em deficiência, tenham visibilidade na escola por intermédio da educação que contemple os direitos humanos e a inclusão como consequência democrática.

Isto posto, apoiando-nos nas considerações da autora acima sobre a urgência de a educação assumir posicionamentos humanos e democráticos e atentos aos dilemas referentes à adaptação curricular como elemento essencial a uma prática pedagógica inclusiva, propusemos este estudo.

Assim, ao longo da pesquisa, buscou-se responder os seguintes questionamentos, que constituem questões problematizadoras deste estudo, a saber:

- Qual é o conceito de educação inclusiva proposto pelas políticas públicas e de qual forma reverbera no espaço da escola?
- De que modo se dá o processo ensino-aprendizagem do aluno que passa pela adaptação curricular?
- Como o professor administra o seu tempo de aula na aplicação dos conteúdos diante da adaptação curricular?

O estudo encontra-se assim estruturado:

1. Capítulo 1: Introdução;
2. Capítulo 2: Objetivos
3. Capítulo 3: Material e métodos;
4. Capítulo 4: Resultados e discussões.

No capítulo de apresentação, justificamos a escolha pelo estudo do tema, ressaltando-se a trajetória profissional da autora e questões problematizadoras a serem discutidas.

No segundo capítulo buscamos explicitar os objetivos e sua abrangência sobre o assunto tratado.

Os materiais e métodos referentes ao terceiro capítulo descrevem a dinâmica empregada, situando o espaço da pesquisa.

No capítulo referente aos resultados e discussões, apresentaram-se as entrevistas

em campo, com análise e reflexões.

Por fim, o capítulo relativo às considerações finais.

Em continuidade ao presente capítulo, apresentamos a revisão bibliográfica cujos temas e autores fundamentaram nossas questões.

### **1.1 Incluir: para quê?**

Tem-se que ao longo da História e do desenvolvimento das sociedades, pessoas com deficiência(s) foram vistas de diferentes formas e tratadas sob uma ótica que ia do sacrifício à ocultação, afastadas de suas famílias e excluídas do convívio dos espaços sociais.

Quanto a este aspecto é inegável a constatação evolutiva sobre tal questão, mas apenas a aceitação das diferenças e o convívio com as mesmas nos espaços comuns, não promovem a inclusão social dos cidadãos.

No Brasil, a pedra fundamental para regulamentação da educação inclusiva é a Constituição Federal de 1988, uma vez que determina acesso e permanência na escola, de forma igualitária, para todos.

No âmbito educativo mundial, o respeito às diferenças e a luta contra a discriminação ganha largo espaço a partir dos anos de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais – cuja discussão resultou na Declaração de Salamanca, em 1994, cujos reflexos prontamente se fizeram na educação brasileira.

Ainda dando os primeiros passos, na década de 1990, o Brasil lança um documento de Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC, 1994) priorizando o envolvimento dos alunos com necessidades especiais em escolas e classes especiais, em perspectiva de atendimento educacional especializado.

Tal documento foi aprimorado, com a promulgação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Nº 9394/96, cujo Artigo 58 afirma que: “a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado”.

A matrícula nas escolas regulares tem início em 1999, através da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº3. 298 de 20/12/1999).

Dois anos depois, a regulamentação da Educação Especial e as propostas de flexibilização e adaptação curricular são implementadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

A partir do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, datado de 2003, há uma intensificação de ações para transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. No ano seguinte, o Ministério Público Federal autentica o acesso de estudantes com deficiência(s) às escolas e classes comuns da rede regular de ensino, reiterando os proveitos da escolarização de todos nas classes regulares de ensino.

Assim, as escolas começam a ser abastecidas com materiais e equipamentos para atendimento educacional especializado de alunos, no contraturno, através das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF).

Progressivamente, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, fortalecida pelos Decretos Legislativos nº 186/2008 e Executivo nº 6949/2009, vem garantir que o sistema de educação inclusiva ocorra em todos os níveis de ensino, de forma a assegurar o desenvolvimento social pleno e inclusivo, com acesso a uma educação sem prejuízos qualitativos, análoga aos demais cidadãos de sua comunidade.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) publicado em 2007, busca-se derrubar a dicotomia entre educação regular e educação especial. O plano engloba ações de formação do professor, atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, transposição de barreiras físicas que impeçam a acessibilidade aos prédios escolares, prevendo ainda o acesso e permanência dos estudantes no Ensino Superior e o acompanhamento da constância dos alunos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) – recurso financeiro de assistência social previsto a idosos e pessoas com necessidades especiais impossibilitadas de prover sua manutenção e obter condições mínimas a dignidade.

Além destas, podemos citar ainda ações para disponibilização de mobiliário, transporte e comunicação acessíveis, transversalidade entre as etapas de ensino, envolvimento da família e comunidade, além da inter-relação de políticas públicas nas diferentes esferas de governo – previstas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

Na última década do século atual, podemos citar fatos importantes e decisivos,



como a adoção definitiva da perspectiva da educação inclusiva como abordagem para a Educação Especial nas Conferências Nacionais de Educação.

Assim, torna-se indispensável a disposição das políticas públicas e ações referentes à inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade e, por conseguinte, no sistema educativo. Desta estruturação provém, em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como Viver sem Limites. Contando com a participação efetiva do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), o plano traz anseios e aportes da sociedade civil, e ainda o envolvimento de vários ministérios, visando propiciar autonomia e qualidade de vida a esses cidadãos.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2014, são propostas 20 metas para a melhoria da educação nacional a serem executadas em uma década. Destacamos na quarta meta, reservada à educação inclusiva, a validação de questões como: a oferta da educação especial na rede regular de ensino abrangendo a proposta pedagógica da mesma, nos diferentes níveis educacionais; incentivo e promoção da formação docente; valorização das diferenças como aspectos inerentes à humanidade e atenção às especificidades de cada aluno.

Com o exposto, temos a visão do início do estabelecimento de um caminho de respeito e valorização da diversidade. Porém, a existência da legislação por si só, não é garantia de que nosso país ou o sistema educacional despiu-se do preconceito e da forma excludente com que sempre lidou com a diversidade: negando-a, subjugando-a e até mesmo buscando extirpá-la.

A inclusão pressupõe pensarmos globalmente, pensarmos em todos e para todos. Não é só respeito, não é só convivência e aceitação na instituição escolar e na sala de aula. Demanda reflexão, postura, ação, reconstrução, concepção humanizada e humanizante da educação.

Segundo o Caderno Educação Inclusiva do PNAIC (Brasil, 2014, p.6)A Ó<sup>1</sup>: “não

---

<sup>1</sup> PNAIC - Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Fonte: [www.fnde.gov.br/.../6433-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa---pnaic](http://www.fnde.gov.br/.../6433-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa---pnaic). Acesso em 10 de março de 2018.

faz sentido falarmos sobre todas as coisas que falamos para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, e não pretendermos – seriamente – que a palavra “alunos” se refira a todos os alunos da nossa sala de aula”.

Nesse sentido, estamos abarcando mais que o acesso à matrícula de alunos com necessidades especiais à rede regular de ensino, facilmente confirmada nos censos escolares e amplamente divulgada nos noticiários. Mas, principalmente, assumindo um compromisso com a permanência deste estudante, mediante a busca de condições de aprendizagem com qualidade para todos os alunos.

## **1.2 Educação Inclusiva: desafios à formação docente**

Sob a perspectiva da educação inclusiva há que se considerar o espaço escolar com amplas possibilidades, garantindo a legitimação dos direitos de aprendizagem de todos e para todos.

Logo, é de fundamental importância a (re)organização das instituições, visando à inserção do aluno de forma que este não seja barrado pelos inúmeros obstáculos presentes e, por vezes, intrínsecos ao contexto e práticas educativas que contribuem para negar o seu desenvolvimento.

Mantoan (2005, p. 26) relata que cada etapa a ser vencida em direção à efetiva inclusão escolar enfrenta bloqueios de diversas ordens:

Além de concorrerem para dificultar o entendimento, o valor e a riqueza dos princípios inclusivos, essas barreiras têm retardado a possibilidade de instaurarmos na educação brasileira um projeto de educação escolar de pessoas com deficiência, consentâneo ao vanguardismo de nossas leis, ao preconizarem a formação educacional de todos os brasileiros.

A perspectiva inclusiva pressupõe exatamente a transposição dessas barreiras quer estejam no espaço físico, quer na prática pedagógica e, por conseguinte, na superficialidade e fragilidade da formação docente. Se assim não for, estaremos tratando de uma educação que integra, mas não inclui.

A busca por alternativas originais e singulares impõe ao professor o desafio de práticas pedagógicas que sustentem o processo de aprendizagem dos alunos, abarcando

---

a diversidade própria a todo indivíduo, negligenciada pelas práticas de padronização.

Nóvoa (2007, p.8), nos auxilia nesta reflexão ao falar da escola focada na aprendizagem. Para ele:

Uma escola capaz de colocar em prática mecanismos de diferenciação pedagógica, a descoberta mais importante da pedagogia moderna, feita no princípio do século XX, quando se saiu da ideia da pedagogia simultânea, que era a pedagogia tradicional mais básica, isto é, tratar todos os alunos como se fossem um só, como uma massa uniforme, e passa a dizer que é preciso que cada aluno receba um tratamento diferenciado, específico. Mas, as práticas dos professores continuam a ser excessivamente homogêneas e uniformes, e a considerarem pouco a capacidade de diferenciação pedagógica.

Conforme o autor é preciso atualizar a escola para as necessidades de um novo contexto social. Em relação ao trabalho pedagógico com potencial de respeito à diversidade, vemos que as práticas instituídas, apesar da legislação vigente e dos discursos pedagógicos pretensamente reformulados, refletem de forma antitética, intransigência e aceitação. A forma como a diferença é abordada na escola, por vezes, substitui a contribuição e riqueza que a diversidade traz, pela medida de comparação – quanto falta para que se assemelhe ao modelo base? – e a exclusão, com roupagem de inclusão, pode perpetuar-se diante de nossos olhos, de forma que beira ao imperceptível.

A falta de perspectiva inclusiva culmina numa triste realidade enfrentada pelos estudantes: o insucesso e a evasão escolar. O espaço que deveria institucionalizar a prática pedagógica organizada através de estratégias e recursos que agreguem significados e permitam o acesso aos conteúdos trabalhados a todos os alunos, é também o espaço que segrega: “Nesse caso, a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais homogêneos afastam este [...] aluno, e ele se ‘afasta’ exatamente por ter sido ‘incluído’”. (Brasil, 2014, p. 10).

Diante de tal paradoxo, é importante ater-se aos elementos que desencadeiam os processos de exclusão dentro da escola. Principalmente, aqueles de ordem pedagógica, como as ideologias, o currículo e as práticas docentes, frutos de uma formação meritocrática: “Com isso, valorizamos os alunos que correspondem a um modelo idealizado artificialmente e desconsideramos e excluimos os que não conseguem corresponder a ele” (Mantoan, 2005, p.26).

Reconhecer que os alunos aprendem de diferentes maneiras, segundo suas potencialidades é conceito que não surge de uma hora para outra. Acolher a diferença

implica romper com o desempenho padronizado, homogêneo implícito às práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, para além de aspectos legais faz-se necessário o redimensionamento reflexivo da prática pedagógica e do sentido de ensino-aprendizagem, conforme nos foi advertido pelo mestre Paulo Freire (1996, p. 39):

Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A formação do professor, daquele que deve mediar a construção do conhecimento, está intrinsecamente ligada às práticas pedagógicas. A reflexão crítica, a formação em serviço e a busca pela concepção do seu fazer são elementos essenciais à superação dos obstáculos percebidos em sala de aula. Isto porque a educação inclusiva demanda ao olhar docente voltar-se para as habilidades, para a forma como o aluno atua sobre o objeto de conhecimento, para que tenha subsídios que lhe permitam valer-se de estratégias eficazes ao crescimento de todo o grupo. Tarefa complexa, porém, substancial e imprescindível à perspectiva inclusiva da educação.

Nesse contexto, vale ressaltar que:

A intervenção pedagógica numa perspectiva inclusiva deverá considerar que a diversidade está presente em sala de aula e que as diferentes formas de aprender enriquecem o processo educacional. Nela o professor-educador assume grande responsabilidade na superação de barreiras de atitudes discriminatórias em relação às diferenças dentro da escola. No seu estabelecimento de maneiras diversificadas de organizar o tempo e o espaço pedagógicos precisam ser vistos para o sucesso escolar, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem e planejando estratégias e recursos utilizados, adequando-os às necessidades dos alunos. (BRASIL, 2008, p. 11).

Sob a perspectiva acima considerada, a prática pedagógica traz questões importantes sobre os olhares, posturas, ações e concepções inerentes ao educador contemporâneo, ou seja, cabe ao professor posicionamento ativo e reflexivo frente a responsabilidade pela busca de superação de barreiras à aprendizagem não só daqueles inseridos na modalidade da Educação Especial, mas de todos os alunos.

Atentemo-nos às contribuições de Nóvoa (2007, p. 6), sobre o papel do educador frente às inúmeras funções abarcadas pela escola, destacando que: “Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem

dos alunos”. Ou seja, ao professor cabe a postura de observador constante e criterioso dos ritmos diversos de seus alunos e a definição de formas de adaptar e conduzir os conteúdos de modo a viabilizar que estes se façam significativos aos diferentes sujeitos de aprendizagem.

O autor segue afirmando que:

É necessário enriquecer a aprendizagem com as ciências mais estimulantes do século XXI. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência (Idem, p.7).

O autor ressalta a importância de o professor fazer-se atento às áreas do conhecimento que, embora não estivessem presentes em seu currículo de formação básica, hoje se fazem importantes parceiras à prática docente. Conforme estudos de Nóvoa (Op. cit.), uma escola fundamentada na perspectiva da inclusão alicerça-se em três pilares: foco na aprendizagem dos alunos, escola organizada como sociedade – em substituição à escola comunidade e, reconhecida como instituição e não como serviço.

Temos que inúmeros argumentos são utilizados para justificar o não cumprimento das prerrogativas legais, quanto à instauração das práticas inclusivas nas escolas brasileiras: desde a impossibilidade de acesso por barreiras físicas à resistência de pais de alunos tanto com deficiência, quanto sem deficiência. Porém, a relutância dos docentes, sob a alegação do despreparo, é mais um obstáculo a ser superado.

Mantoan (2005, p. 27), sinaliza barreiras complexas à inclusão, mas entende que:

A dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, quando o aluno não estava em condições ou não as tinha para enfrentar os rigores e exigências das escolas comuns, é um dos maiores entraves.

Resistindo às mudanças necessárias, escolas e professores, por vezes, agarram-se aos laudos médicos como respaldo para o despreparo e falta de intervenção junto aos alunos, que veem seu processo escolar estagnar-se no ato da matrícula.

De acordo com o Caderno Educação Inclusiva do PNAIC (Brasil, 2014, p.8) diagnósticos médicos “(...) deveriam ser entendidos como ponto de partida para um

trabalho de cunho educacional e pedagógico destinado a esses alunos, e não como o final do processo de escolarização para eles”.

Nóvoa (2007, p.16) traz importante contribuição neste aspecto, quando afirma que há déficits nas práticas de formação de professores e lacunas na reflexão sobre as práticas, uma vez que:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

Intervir pedagogicamente é função inerente ao processo de ensino–aprendizagem. Não há como cruzar os braços ou ficar no discurso ‘não estou preparado’. Pois:

É necessário discutir como se situa a escola na sociedade, como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (BRASIL, 2014, p. 8).

Refletindo sobre a prática, buscando caminhos diferenciados poderemos agir de forma a garantir condições de aprendizagem a todos, considerando as diferenças e individualidades de cada aluno como parte de sua identidade.

Chegamos a um ponto crucial: educação de qualidade para todos demanda prática e intervenção pedagógica que lide com a diversidade, sem resistir às diferenças – sem considerá-las elemento de inferiorização.

Tem-se que a diversidade é o que nos une e identifica como seres humanos, logo diferenças não devem constituir critérios de hierarquização, segregação ou exclusão, pois são marcas da humanidade que nos constitui.

Concluimos que, nesse sentido a formação do professor é imprescindível, para que sejam adotadas, no processo ensino–aprendizagem, práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, ou seja, para todos, em ponto de vista igualitário e cidadão e humano, uma vez que:

[...] é o professor da sala de aula comum que tem a atribuição de ensinar os

conteúdos escolares – a todos os alunos – e deve usar dos recursos disponíveis para que seus alunos tenham acesso às melhores condições possíveis de aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 22).

### 1.3 Currículo e adaptação curricular: pontos e contrapontos

Citamos, no capítulo anterior, elementos diversos que intervêm de forma direta ou indireta no trabalho docente e na organização escolar em perspectiva inclusiva. Mas, mudanças na concepção educacional e nas práticas docentes estão interligadas a um elemento de grande peso – o currículo – que tanto quanto a prática pedagógica demanda atenção/reflexão/ação.

Em vista disso, antes de discorrermos sobre um currículo que integre a diversidade e as práticas inclusivas, precisamos compreender: “de que currículo estamos falando?”.

O currículo escolar compreende exigências legais, questões culturais e aspectos individualizados dos estudantes, o que implica pluralidade, flexibilidade e constante atualização. Há que se cuidar para que desvios conceituais não perpetuem a visão de currículo como lista de conteúdos prontos ou definidos por outrem ou por um sistema hierárquico que impõe ao professor tópicos pré-determinados a serem ensinados, pois:

Quem pensa assim, não percebe que antes de existirem estes tópicos, eles foram escolhidos, selecionados e organizados em uma determinada ordem... e por quem? Quem pensa apenas na “lista de conteúdos” não percebe que para cada tópico há uma escolha metodológica, há exemplos, há facilidades didáticas... e para quem? De modo que nós, professores, devemos ter clareza em relação ao fato de que o currículo não se resume a uma listagem de conteúdos (BRASIL, 2014, p. 11).

Na visão tradicional, o currículo escolar relacionava-se a um plano de estudos, uma lista de matérias, organizada numa determinada sequência, a ser ensinada a uma série específica. Durante décadas, o currículo foi o planejado rigorosamente, enfatizando a seleção e organização de conteúdos e atividades.

Embora haja todo um aparato legal, conferindo direitos de aprendizagem, acesso ao currículo e, conseqüentemente, escola de qualidade a todos, Mantoan (2006, p. 44) nos alerta que:

A forma de conceber o ensino e a aprendizagem está atrelada às concepções de currículo, e a organização curricular que faz parte da grande maioria das

escolas é aquela que estrutura o conhecimento escolar em disciplinas. Também fazem parte dessa organização as turmas divididas em séries e a manipulação dos tempos e dos espaços do cotidiano escolar, pois o tempo de aprender está estruturado de acordo com as convenções da escola e não o tempo dos alunos.

É neste espaço, estruturado de modo excludente, cujas expectativas muitas vezes giram em torno da homogeneidade, do passo medido, do tempo cronometrado, do conhecimento disposto de forma fragmentada e hierárquica, que está o grande desafio de romper “com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução” (Brasil, 2014, p.13).

As práticas inclusivas estarão no centro das reflexões e ações do espaço escolar na medida em que o currículo inerte e unificado for suplantado por um currículo acessível a todos, que abrace a multiplicidade cultural. A esse respeito, Mantoan (2006, p. 42) adverte:

A inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, na espera pelo aluno ideal, na padronização dos resultados esperados pela avaliação classificatória, no currículo organizado de forma disciplinar e universal, na repetência, na evasão, nas turmas organizadas por série, enfim, em tantos outros elementos que compõem o universo das práticas escolares.

Segundo a autora, se insistirmos na manutenção do ensino padronizado, meritocrático e classificatório, perpetuaremos o ciclo de exclusão que secularmente embasa as práticas pedagógicas.

Logo, “Devemos pensar, inventar e promover um currículo no qual a diferença seja considerada um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem as necessidades dos alunos que temos” (Brasil, 2014, p.12).

Propõe-se assumirmos a heterogeneidade na formulação de um currículo flexível e culturalmente rico. Assim, ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre a diferenciação curricular, pois na busca de propostas que atendam a todos, nos deparamos com currículos alternativos, descaracterizados, com conteúdos mínimos suprimidos, sob o pretexto de incapacidade dos alunos – na contramão da perspectiva inclusiva que preconiza que todos participem do currículo escolar, ou seja, que todos tenham acesso a um currículo comum, flexível e não menos valioso.

Conforme acima, por flexibilização entendemos possibilidades de respeito às diferentes formas de aprender e o reconhecimento da diferença como potencial da



diversidade humana.

Garantir a aprendizagem de todos e o acesso ao currículo comum, pressupõe a adoção de variadas práticas e instrumentos pedagógicos, o que implica ao educador, “flexibilizar o seu modo de ensinar para atender as peculiaridades do seu aluno” (Capellini, 2008, p.5).

Cabe ressaltar que mediante a busca pela homogeneização dos alunos, acreditou-se por longo tempo que estes deveriam ajustar-se ao modelo de escola imposto, organizada rigidamente, sob pena da exclusão do sistema, através da reprovação e evasão, mas a dinâmica da inclusão prevê exatamente o oposto. Citamos novamente Mantoan (2006, p. 20), ressaltando que se as práticas não são excludentes, todos aprendem juntos os mesmos conteúdos. Porém:

[...] não se pode exigir que todos aprendam um dado conhecimento, igualmente, e pelos mesmos caminhos. As respostas diferentes dos alunos refletem esses caminhos do saber que são singulares, próprios de cada um de nós e que, portanto, devem ser reconhecidos e valorizados (Idem, 2006, p. 21).

Constata-se que a partir da matrícula dos alunos com necessidades especiais no ensino regular surge a demanda por adequação das práticas. Inicialmente, houve a integração destes, mas este movimento impulsionou ações que regulamentaram a prática inclusiva. A organização escolar e as concepções adotadas foram questionadas de forma a avançar na direção das transformações e mudanças, que continuam necessárias ao rompimento das posturas educativas não-inclusivas.

Conforme explicitado no Capítulo 1 deste estudo, no Brasil observam-se os primeiros passos na busca por uma educação inclusiva a partir das determinações da LDBEN 9394/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 – visando à mobilização escolar no sentido de “(...) estruturar um conjunto de ações e providenciar recursos necessários que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as especificidades da aprendizagem de cada um” (Capellini, 2008, p. 9).

Atender as especificidades de cada aluno, com suas características ímpares, vai exigir mudanças – adaptações – na organização escolar e especialmente na construção de um currículo que integre as particularidades, atendendo as diversas formas de aprender.

A edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (MEC – 1996) prevê que estas adaptações perpassem o Projeto Político Pedagógico, de forma a analisar as barreiras encontradas pela escola: o currículo – a fim de abarcar o espaço da sala de aula; e o indivíduo, visando à implantação de um programa educacional diversificado, uma vez que:

O conceito de escola inclusiva, [...] implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos (GLAT & FERNANDES, 2005, p.38).

As autoras ressaltam a importância de que mudanças essenciais cheguem à estrutura das escolas de modo a propiciar práticas que atinjam a todos os alunos. Desse modo, não basta nos remetermos ao termo “adaptação curricular” como elemento indissociado das demais demandas pedagógicas, ou seja: avaliação, metodologias, práticas educativas, formação docente, dentre outras.

Na visão de Sánchez (2005, p. 16), não há porque falar de “(...) educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais” se o objetivo é a “(...) melhoria escolar que persegue a igualdade e excelência para todos os alunos”.

Scherer e Gräff (2017) evidenciam que a partir do reconhecimento de que as crianças têm diferentes estilos, formas e ritmos de aprender, pensar um currículo adequado foi fundamental, logo um currículo que conceba o “todos da escola”.

Capellini (2008, p.10), fala-nos desta adequação curricular e salienta que o termo adaptação pode ser compreendido como flexibilização “(...) uma vez que pressupõe a existência de alterações e/ou modificações no processo educacional, essencialmente no âmbito curricular.” A autora ressalta, ainda, que “(...) a unidade escolar deve adotar a mesma proposta curricular para *todos* os alunos, e, havendo necessidade, realizar adaptações, alterações<sup>2</sup>”. Nesse sentido, a expressão “adaptação curricular” assume sentido amplo e abrangente, uma vez não se referir única e tão somente ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas a todo e qualquer aluno que, ao longo de sua trajetória escolar apresente necessidades específicas na aprendizagem e/ou perspectivas outras na maneira de percepção de conteúdo(s).

---

<sup>2</sup>Grifos da autora.

Ao tratarmos as adaptações curriculares, não falamos de debilitar ou enfraquecer o currículo, mas, como nos apontam Scherer e Gräff (2017, p. 390), “(...) vislumbrá-las como uma estratégia para atingirmos o objetivo de uma escola flexível”. Assim, constatamos que as autoras concebem diferenciações entre os termos adaptação e flexibilização, pois afirmam que as flexibilizações curriculares:

[...] passam a ser compreendidas como solução para que o professor garanta a aprendizagem de todos e de cada um. Enquanto as adaptações curriculares começaram a ser mencionadas, no início dos anos 2000, nas revistas voltadas especificamente para os alunos com deficiência, é visível o deslocamento, a partir de 2010, para uma crescente exaltação da ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências (Idem, 2017, p.391).

Com base nos estudos das mesmas autoras, percebe-se a ideia de que as flexibilizações estendem-se também aos alunos com “dificuldades de aprendizagem” e ganham destaque, rapidamente, no espaço escolar. Porém, se é necessário flexibilizar as propostas e currículos cada vez mais, cabe refletir se tal fato não traduz também o retrocesso –velado e imperceptível – da padronização dos alunos. E concluem:

Atentas aos efeitos produzidos pelas adaptações ou flexibilizações curriculares sobre os processos de escolarização, ressaltamos a necessidade permanente de reflexão sobre este campo, para que não fixemos sentidos imutáveis ao currículo escolar, mas nos permitamos atualizá-lo constantemente para que, como uma produção cultural, possa refletir as necessidades dos alunos, dos professores e da comunidade. Entendemos, assim, que as adaptações curriculares podem ser um passo importante para a promoção de uma educação mais inclusiva, e que não abre mão dos conhecimentos escolares. Desse modo, propomos olhar para as adaptações curriculares como um ponto de partida, que poderá contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem de alunos e alunas, em sua trajetória escolar, e permitir que tenham acesso ao conhecimento produzido no mundo (IDEM, 2017, p.396).

Conforme as autoras, reflexões sobre a prática é fator essencial para que os sentidos do currículo sejam atualizados segundo a demanda dos alunos. Desse modo, as adaptações/flexibilizações curriculares são pontos de partida para que estratégias diversificadas atendam a todos os alunos, a fim de assegurar a aprendizagem na diversidade.

Logo, pensar adaptações ou flexibilizações em um currículo cujo déficit é ponto de definição, nada mais é do que caminhar no sentido oposto à inclusão (PAGANELLI, 2017).

## **CAPÍTULO 2**

### **OBJETIVOS**

Ao tratarmos do tema educação inclusiva inúmeras são as nuances e perspectivas que se apresentam, por ser tema de larga abrangência e ainda pouco reconhecido como potencial para a construção de uma nova cultura de valorização da diversidade humana. Dessa forma, elencamos os seguintes objetivos para o estudo em questão:

#### **1. Objetivo geral:**

- ⇒ Descrever, sob a ótica de profissionais da escola, o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no segundo segmento do Ensino Básico em uma escola comum da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, colocando em foco a discussão sobre adaptações curriculares e suas nuances.

#### **2. Objetivos específicos**

- Questionar os conceitos de adaptação curricular e como é o processo ensino-aprendizagem do aluno que passa pela adaptação curricular;
- Observar como o professor administra o seu tempo de aula em atendimento à educação inclusiva;
- Perceber como o professor trabalha a adaptação curricular em suas práticas pedagógicas;
- Constatar como a direção e a orientação escolar atuam diante do trabalho da adaptação curricular.

Ao se articular a escola comum na perspectiva da inclusão, entendemos que o

processo se faz no caminhar, no dia a dia. Nesse sentido, os objetivos acima nos instigaram e problematizaram as questões que nos propusemos discutir ao longo deste estudo.

### **CAPÍTULO 3**

#### **MATERIAL E MÉTODOS**

Este capítulo refere-se à metodologia da pesquisa em campo, procedimentos e minhas atuações como pesquisadora.

Quanto ao material e aos procedimentos de coleta de dados, realizamos observações no cotidiano escolar, análise documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com os participantes deste estudo, professores de escola municipal, localizada no 4º distrito do Município de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, focando questões ligadas às práticas docentes, à organização e estruturação da escola em relação à educação inclusiva e à adaptação do currículo em atendimento aos alunos atendidos na modalidade da Educação Especial, com especial foco na disciplina de ciências<sup>3</sup>.

Utilizamos a abordagem qualitativa, com coleta de dados através de entrevista semiestruturada, complementada pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), visando perceber as práticas pedagógicas e, mais especificamente, as adaptações curriculares implementadas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, bem como estas se apresentam na rotina escolar e no documento de caracterização da Unidade.

A opção pela instituição deveu-se ao fato de euter realizado nesta escola meus estágios de licenciatura e ter conhecimento de características do contexto no qual a instituição está inserida.

A dinâmica em campo constituiu-se de visitas mensais à escola ao longo dos meses de outubro do ano 2017 a abril do ano de 2018. O contato com o espaço propiciou-me, por cerca de seis meses a aproximação ao lócus de estudo, com

---

<sup>3</sup>A justificativa pela escolha de disciplina se faz por a autora estar apresentando Monografia como atividade obrigatória à integralização do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Modalidade EAD.

---

observações sobre a dinâmica organizacional do mesmo, tais como: a dinâmica de professores, o movimento de alunos e seus responsáveis, as atribuições dos profissionais de apoio e a atuação da equipe gestora.

Após contato inicial, foram elaborados questionários (em anexo), os quais orientaram entrevistas com a professora em foco, a orientadora escolar e o gestor.

Constatei que, ao longo das entrevistas, enquanto questões eram propostas, inicialmente em formato de questionário, outras tantas se faziam naturalmente incorporadas ao contexto, em processo ora reflexivo, ora de desabafo, observando-se diálogo com a metodologia semiestruturada no desenrolar da ação.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **4.1 Desafios e demandas da Educação Inclusiva: adaptação curricular como direito à aprendizagem**

Este capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados colhidos em campo. Buscamos tensionar o espaço-tempo da escola e seu ser-estar no mundo, não apenas como espectadora e mera observadora da realidade social circundante, mas como instância crítica e comprometida com ações transformadoras.

#### **4.2 Lócus da Pesquisa**

A unidade escolar onde se desenvolveu este trabalho é uma instituição construída recentemente, comparada às demais escolas da localidade, inaugurada em 27 de junho de 2004, contando com 14 anos de existência. Encontra-se instalada num prédio de 3 (três) pavimentos – bem equipado e conservado – com funcionamento em três turnos, atendendo o Ensino Fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos. Os alunos matriculados pertencem à classe média e classe baixa e têm entre 7 (sete) e 75 (setenta e cinco) anos de idade.

Além das salas de aula, sala de leitura, sala de informática, sala de recursos multifuncionais, secretaria, sala da direção, sala dos professores, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, a escola possui dois pátios – um coberto e um aberto, uma quadra poliesportiva e uma piscina com aquecimento.

A unidade escolar proporciona acessibilidade arquitetônica aos diversos espaços e serviços, contando com banheiro adaptado, barras de apoio e rampas de acesso às dependências e pavimentos escolares. No entanto, observa-se ausência de acessibilidade como instrumentos de comunicação/sinalização.

No tocante ao quantitativo de alunos, assim se dá a distribuição:

SEGMENTO	ALUNOS – QUANTITATIVO
1º ao 5º ano	103
6º a 9º ano	408
E.J.A	159
TOTAL	670

**Quadro 1:** Quantitativo de alunos.

O quadro de alunos matriculados na modalidade da Educação Especial, assim se apresenta:

SEGMENTO	ALUNOS INCLUÍDOS
1º ao 5º ano	3
6º a 9º ano	8
E.J.A	1
TOTAL	13

**Quadro 2:** Quantitativo de alunos incluídos.

Quanto ao quantitativo de professores, temos:

SEGMENTO	PROFESSORES – QUANTITATIVO
1º ao 5º ano	4
6º a 9º ano	27
E.J.A	15
TOTAL	46

**Quadro 3:** Quantitativo de professores.

Cabe ressaltar que a escola conta com dois professores do atendimento educacional especializado – AEE, atuando na sala de recursos multifuncionais, na intervenção com alunos incluídos em todos os segmentos da unidade escolar.

No tocante à Equipe Técnico-Pedagógica, a escola conta com:

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA	QUANTITATIVO
Diretor-geral	1
Diretor(es) adjunto(s)	2
Orientador(es) Escolar(es)	2

**Quadro 4:** Equipe Técnico-Pedagógica.



### 4.3. Desenvolvimento da Pesquisa

Após apresentar-me à equipe gestora da escola e receber autorização para realizar meus estudos, fiz visitação às salas de aula para identificar-me, conhecer os alunos e a professora de ciências, bem como explicar o trabalho e a finalidade do mesmo.

Cabe ressaltar que a professora participante deste estudo leciona para turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental – ensino regular, diurno – onde estão matriculados os alunos integrantes desta pesquisa. Também é importante salientar que, conforme Regimento Escolar das Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis - RESOLUÇÃO Nº 011 de 23 de maio de 2018:

Parágrafo único. Admitir-se-á redução de até 20% (vinte por cento) no número de alunos estabelecido por turma neste Regimento (Artigos 51 e 55) quando da inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares, caracterizados no Art. 65, caso haja necessidade de adequação para o atendimento pedagógico qualificado aos alunos, o que será objeto de avaliação pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Na turma do 6º ano encontrava-se matriculada, numa classe com 30 alunos, a estudante M. E. S. X., 17 anos, com Síndrome de Prader-Willi, o que configurava a observância ao exposto no Regimento. A aluna ainda se fazia assistida por profissional para apoio pedagógico.

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria<sup>4</sup>, a Síndrome de Prader-Willi (SPW) tem origem em um distúrbio genético, não hereditário, resultante da ausência ou não expressão de genes no cromossomo 15. Ocorre em 1:15 mil a 1:30 mil nascimentos vivos, em ambos os sexos e em todas as etnias. É uma síndrome grave, complexa e que, até o momento, não tem cura. A SPW é caracterizada, principalmente, por: hipotonia, hipogonadismo, hiperfagia, comprometimento cognitivo, transtornos comportamentais e obesidade.

Durante as observações nas aulas de ciências, pude perceber que a aluna

---

<sup>4</sup>[https://www.sbp.com.br/.../Sindrome\\_de\\_Prader-Willi\\_-\\_Guia\\_basico\\_para\\_medicos\\_...](https://www.sbp.com.br/.../Sindrome_de_Prader-Willi_-_Guia_basico_para_medicos_...)  
Pesquisa em 20 de maio de 2019.

apresentava-se, na maioria das vezes, tranquila, amável e raramente se constataavam alterações comportamentais. As intervenções utilizadas na mediação dos conteúdos valiam-se, principalmente, da abordagem oral, devido à dificuldade motora apresentada pela aluna.

No 7º ano do Ensino Fundamental encontrava-se matriculado, numa classe de também de 30 alunos, o estudante P.H.C., 19 anos, com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS<sup>5</sup>, o TEA se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma repetitiva. O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O nível de funcionamento intelectual em indivíduos com TEA é extremamente variável, estendendo-se de comprometimento profundo até níveis superiores.

Ao longo das observações em sala de aula, foi-me possível constatar que após um curto tempo o aluno apresentava dificuldades para permanecer no espaço, insistindo em ir para o pátio, exigindo da estagiária que o acompanhava estímulo e incentivo para que o mesmo cumprisse as atividades propostas. Mesmo realizando as tarefas, logo o aluno agitava-se novamente e era retirado da sala de aula, para que se acalmasse.

Conforme anteriormente citado, no tocante ao aspecto metodológico da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, com coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, complementada pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de maior aproximação às orientações sobre práticas pedagógicas e, mais especificamente, as adaptações curriculares implementadas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais – NEE, bem como estas se apresentavam na rotina escolar e no documento de caracterização da unidade.

Assim, o encaminhamento da pesquisa deu-se com a escolha da unidade escolar, a seleção do público elencado ao tema de estudo, a realização das entrevistas e a análise

---

<sup>5</sup><https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Pesquisa em 20 de maio de 2019.

documental para que se obtivessem informações de diferentes atores acerca da questão posta.

Dentre os principais recursos utilizados para coletar dados na pesquisa qualitativa, tem-se a entrevista. Sobre seu uso, Lüdke e André (1986, p. 34) ressaltam que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 34) a entrevista semiestruturada “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” Assim, há um caminho, porém, maleável, permitindo que durante sua realização, dúvidas a respeito da fala dos entrevistados sejam elucidadas e/ou perguntas relativas às respostas sejam formuladas.

Para realização das entrevistas foram selecionados os profissionais da escola que estão diretamente ligados ao processo ensino-aprendizagem; a saber: o diretor-geral, o orientador escolar e a professora de ciências do Ensino Fundamental. Estas se realizaram na sala do orientador escolar, respeitados data e horários agendados pela instituição.

Convém ressaltar que a entrevista visava à coleta de informações sob o ponto de vista dos representantes dos setores escolares quanto à concepção de escola inclusiva, seus desafios e demandas e à concepção de adaptação curricular, versando sobre aspectos essenciais ao objetivo da pesquisa.

As entrevistas iniciaram-se com questões para identificação da função, tempo de exercício, habilitações e tempo de formação dos entrevistados. O roteiro para construção das demais perguntas deu-se a partir das seguintes temáticas voltadas à inclusão: escola inclusiva, desafios na recepção e atendimento dos alunos com NEE, demandas trazidas pela inclusão, comprometimento da equipe escolar, reflexão e discussões sobre a prática pedagógica e adaptação do currículo junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e políticas públicas.

A análise de documentos é apontada por Lüdkee André (1986, p. 38) como uma “(...) técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O Projeto Político Pedagógico contribuiu para melhor percepção das características, contexto, ações e concepções pedagógicas presentes no campo de pesquisa.

Os dados coletados em campo – obtidos pelas entrevistas aplicadas ao diretor-geral, à orientadora escolar e à professora de ciências e pela análise do PPP foram estruturados, relacionados e tratados à luz das contribuições trazidas pelos estudos e aportes do referencial teórico.

O respeito ao entrevistado é um dos cuidados na realização de uma entrevista. Respeito, esse, que ultrapassa o cumprimento de datas e horários agendados, incluindo a “perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante”, conforme nos recordam Lüdke e André (1986, p. 33). A menção aos entrevistados e/ou suas respectivas falas serão feitas através da denominação de seus cargos/funções e assim se encontrarão referendados: DG: diretor-geral; OE: orientadora escolar; PC: professora de ciências.

Os entrevistados têm entre 35 e 60 anos de idade. O diretor-geral tem menos de 5 (cinco) anos no exercício do cargo, a orientadora escolar e a professora exercem suas funções há mais de 10 (dez) anos. A conclusão da graduação dos participantes deu-se em décadas distintas e ocorreram há 24 (vinte e quatro), 36 (trinta e seis) e 13 (treze) anos, respectivamente. Todos os entrevistados cursaram especialização *lato sensu*, porém, a orientadora escolar e a professora deram continuidade à mesma área da graduação e o diretor-geral, graduado em educação física, cursou Pós-graduação em gestão escolar. Os participantes não possuem cursos complementares em nível de extensão e/ou especialização na área da inclusão.

#### 4.4 Narrativas dos educadores da Escola Municipal Casa Nova de Petrópolis/RJ<sup>6</sup>: experiências de um trajeto investigativo

As experiências docentes e as narrativas obtidas na entrevista semiestruturada, como instrumento metodológico deste estudo, foram analisadas considerando as categorias de análise adotadas neste capítulo, com reflexões à luz de autores que teceram o trajeto da pesquisa.

A análise dos dados coletados inicia-se a partir de dois pontos essenciais que influenciam direta e/ou indiretamente os demais: a efetivação da matrícula dos alunos com NEE no ensino regular e a concepção de inclusão dos gestores/educadores. Cabe ressaltar que conforme necessidade, para melhor compreensão das falas dos entrevistados, o símbolo (( )) marcará comentários da pesquisadora.

##### 4.4.1 Educação Inclusiva: múltiplos olhares

Através do enfoque dado à concepção de educação inclusiva e possibilidades de percepções, elaborou-se a seguinte questão:

- *O que você entende por escola inclusiva?* Obtivemos as seguintes colocações:

**DG:** “Uma escola que atenda aos alunos com necessidades educativas especiais, promovendo seu sucesso escolar, tendo os mesmos direitos que os ditos ‘normais’ têm”.

**OE:** “É a escola que busca atender alunos com necessidades especiais, garantindo-lhe desenvolvimento social e desenvolvimento de aprendizagem dentro das possibilidades do aluno, em suas especificações e participação nas atividades”.

**PC:** “Escola com espaço e profissionais preparados para receber diferentes alunos, com diversas necessidades”.

Frente às respostas obtidas, avaliamos que a concepção de inclusão do diretor-geral e da orientadora escolar convergem quanto à relação inclusão x garantia de aprendizagem dos alunos com NEE, no entanto, a fala do diretor geral apresenta a aprendizagem como um direito de todos os alunos, enquanto a orientadora escolar salienta, ainda, os aspectos da socialização e da participação nas propostas escolares. O discurso da professora de ciências sugere a necessidade de que os professores sejam

---

<sup>6</sup>O nome da escola é fictício, resguardando-se o espaço da pesquisa.

preparados, assim como o espaço para que a escola inclusiva se configure.

Quanto à organização do acolhimento aos alunos, indagou-se:

- *Levando-se em consideração a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de que forma a sua instituição educativa organiza a acolhida dos alunos na escola?*

**OE:** “Ainda é muito difícil fazer essa interação: aluno-inclusão-professores, quando se faz referência a procedimentos pedagógicos para atendimentos em situações específicas, pois nem sempre o professor está preparado para atender algumas necessidades. Precisaria haver pessoal mais capacitado para esse atendimento. Porém, quanto ao convívio social é muito importante haver interação entre as diferenças, onde é possível trocar experiências, afetividade e aprendizagens”.

**PC** “As escolas não estão preparadas nem para receber os alunos “normais”. São espaços inadequados e sem recursos. O que temos é o mínimo que podemos fazer por eles e pelos alunos com necessidades especiais. A política educacional garante que os alunos permaneçam na escola, mas oferecem o mínimo”.

No que se refere ao aspecto pedagógico, a fala da orientadora escolar salienta dificuldades, como o despreparo do professor no atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos. O apontamento da necessidade de profissionais mais capacitados mostra a visão da especificidade como exclusividade dos alunos com NEE e não de todo indivíduo. Há uma retomada da socialização e interação como meio de desenvolvimento afetivo e cognitivo. Em contrapartida, a professora de ciências marca como dificuldade a falta de recursos e inadequação dos espaços escolares – para todos os alunos – imputando à política pública a inserção do aluno no sistema, sem ofertar condições adequadas para isso.

No tocante ao envolvimento dos professores no processo de inclusão, fez-se a pergunta:

- *Como você percebe o envolvimento dos professores com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sua escola?*

**DG:** “Nem todos se envolvem. Mas, há aqueles que se envolvem de maneira tão intensa e significativa que fazem a diferença na vida e aprendizagem do aluno”.

**OE:** “Os professores se interessam em conhecer aluno e suas necessidades. Procuram junto aos profissionais da sala de recursos e orientador, orientações necessárias de conteúdos e procedimentos para melhor atender o aluno”.

**PC:** “Os alunos são recebidos com carinho e estes têm uma rotina bem definida na sala de recursos, com as professoras especializadas. A equipe pedagógica faz o acompanhamento e nos repassa o que precisamos saber e quando solicitamos”.

A diversidade enriquece e beneficia o desenvolvimento de todos. A segregação deve ser suplantada pela interação numa construção permanente de escola e, conseqüentemente, sociedade inclusiva. Entretanto, pelas colocações acima, observam-se olhares diferenciados. Na perspectiva do diretor-geral, nem todos os professores se mostram receptivos ao envolvimento com os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto observa a importância e a diferença que fazem aqueles que se lançam ao trabalho com esses alunos. A orientadora escolar concebe que os professores buscam orientações sobre procedimentos para melhor atendimento aos alunos incluídos. Já a professora de ciências afirma a afetividade no acolhimento aos alunos, porém destaca a rotina dos alunos em sala de recursos como a que se faz “bem definida”, embora afirme o acompanhamento da orientadora escolar aos professores e alunos.

As respostas obtidas nos permitem observar o processo em que a escola ainda se encontra e, embora a proximidade de reconhecimento de direitos, a inclusão é movimento novo e difícil para o espaço escolar, pois demanda modificação ampla da sociedade.

#### **4.4.2 Educação Inclusiva: desafios à organização da escola e à prática docente**

No tocante à sondagem sobre as demandas trazidas pela chegada de alunos com necessidades educacionais especiais – NEE à escola comum propusemos a questão:

- ***Sob o seu ponto de vista, quais demandas a inclusão trouxe para a sua ação na escola?***

**DG:** “Vejo como demanda a questão de organização da escola – preocupação em adequar o tamanho das turmas; selecionar professores; profissionais de apoio e estagiários; trouxe também uma demanda de gestão financeira maior – verbas específicas destinadas a projetos para serem administradas”.

**OE:** “Um novo direcionamento para a turma, com olhar voltado para as necessidades de adaptações nas atividades, encaminhamentos e relacionamentos”.

**PC:** “Além do conteúdo a ser dado à turma, o trabalho de socialização dos alunos de inclusão”.

É fato que as mudanças nas concepções e práticas voltadas para a escola

inclusiva afetaram e transformaram a rotina dos profissionais da educação. Acrescentaram, extinguiram, exigiram ajustes, criaram demandas conforme a fala dos entrevistados.

Para a direção, ampliação das questões administrativas referentes aos espaços, pessoal e financeira; para a orientadora escolar a extinção de antigos conceitos e práticas, ajustes curriculares. Como demanda, a professora retoma a socialização no que se refere à inclusão e ao conteúdo, quando se trata do restante da turma.

A implementação da escola inclusiva sucede o pensamento e a concepção inclusiva. Preconiza mudança de paradigmas e práticas pedagógicas. Mudanças acontecem quando nos impregnamos, transpiramos sua essência, e obviamente, isto não se concretiza sem conflitos interiores ou sem rupturas.

Em continuidade, apresentamos a questão:

- ***Comente sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar na atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais.***

**DG:** “[...] fazer com que todos os profissionais da escola se envolvam com o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais”.

**OE:** “Aquisição de material solicitado ((pelos professores)), facilitação para que o aluno tenha acesso à escola”.

**PC:** “É difícil dar atenção a eles com tantos alunos na sala e o trabalho ((aula)) a ser dado ((conteúdo))”.

Certamente, o cotidiano escolar impõe desafios. O espaço e seus atores, em constante movimento, formação e (re)formulação deparam-se com limitações e dificuldades de naturezas diversas. Nesse contexto, foram indicados como desafios, os seguintes tópicos: envolvimento de toda a equipe, atendimento às solicitações dos professores, facilidade de acesso à escola e dar atenção a muitos alunos.

Nitidamente as dificuldades elencadas pertencem ao campo de atuação dos participantes, mas, é relevante observar a declaração da professora de ciências, pois elenca três impedimentos no trabalho com os alunos com NEE: número excessivo de alunos na sala de aula, a responsabilidade com o trabalho – que é a própria aula e, o conteúdo a ser ministrado.

Frente ao questionamento sobre trabalho específico dos entrevistados no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, perguntamos:



- ***Na sua escola há um trabalho específico e diferenciado para a inclusão desses alunos no cotidiano escolar?***

**OE:** “Uma sala de recursos multifuncionais, equipada com jogos específicos, computador, entre outros materiais”.

**PC:** “Na sala de recursos”.

Avaliamos que sobre o desenvolvimento de trabalhos específicos para a inclusão dos alunos com NEE no espaço escolar, a orientadora escolar e a professora de ciências elencaram a SRMF, referindo-se ao atendimento feito aos estudantes neste espaço.

Constata-se uma compreensão equivocada, claramente confirmada nessas falas, quanto à função da SRMF. O trabalho do AEE é complementar e/ou suplementar ao trabalho realizado com o aluno na classe regular e, de forma alguma, pode substituí-lo. Assim, deve realizar-se no contraturno. A análise documental confirma a SRMF como “espaço de suporte ao trabalho pedagógico”.

No ensejo de nos aprofundarmos na questão quanto às ações implementadas para atendimento das necessidades dos alunos da educação inclusiva, questionou-se não mais as realizadas pela escola, mas, as ações de cada uma das profissionais:

- ***Que trabalho é feito por você no atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos?***

**OE:** “Acompanhamento à rotina nas classes, acompanhar frequência desses alunos, seu desempenho em sala de aula e na sala de recursos. Ajudar o professor na adequação curricular”.

**PC:** Socialização. O aluno participa do trabalho/exercício em grupo”.

Nesse contexto, surge na voz da orientadora escolar a primeira menção à adequação curricular. É relevante na fala da orientadora escolar o auxílio ao professor na adequação curricular, porém, o discurso da professora de ciências focaliza a socialização e participação dos alunos em exercícios e trabalhos, priorizando a inserção, o estar no ambiente.

De forma complementar, questionou-se à direção: ***que tipo de apoio os***

***professores recebem na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?***

**DG:** “As ações que eu percebo como mais significativas são as reuniões de planejamento bimestral, realizadas com os professores e as professoras recursistas, que elaboram uma adaptação curricular efetiva”.

Neste discurso, o diretor-geral coloca as reuniões de formação e o trabalho complementar dos professores recursistas/professores do ensino regular em foco e faz emergir, novamente, o tema da adequação curricular:

Tem-se que matrícula acessível a todos e o reconhecimento da diversidade – o respeito pelos diversos ritmos e formas de aprender, colocou em xeque a forma unificada de ensinar e exigiu a adequação/flexibilização das práticas e currículos de forma a atender as variáveis da diversidade (SCHERER e GRÄFF, 2017).

Toda adequação e movimento para a escola inclusiva exige estudo, discussão e reflexão. A formação continuada deve estar presente no sustento das práticas adotadas e no preenchimento das lacunas reflexivas, como ressaltado por NÓVOA(2007).

Para maior compreensão da forma como se apresentam as adaptações curriculares – ponto primordial deste estudo – no trabalho com os alunos com NEE, perguntou-se ao diretor e orientador escolar:

- ***Como se dão as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educacionais especiais – NEE em sua escola?***

**DG:** “A partir das reuniões realizadas com a orientação e professores, é possível repensar e replanejar o currículo, adaptável a estes alunos, tornando-o apropriado, dinâmico e que atenda às necessidades e especificidades do educando portador de NEE<sup>7</sup>. Estas adaptações têm como objetivos, não só a organização escolar e a identificação dos serviços de apoio e recursos especializados que serão necessários, mas primordialmente, garantir a participação, integração e aprendizagem do aluno com NEE, de acordo com seu nível de competência curricular”.

**OE:** “As adaptações curriculares em nossa escola, procuram atender as orientações que são dadas pelo Ministério de Educação e pela Secretaria de Educação Municipal, através do Setor de Educação Especial são realizadas reuniões periódicas entre professores da sala de aula regular, orientação pedagógica, professores da sala de recursos multifuncionais e direção, para

---

<sup>7</sup>Observou-se que a nomenclatura utilizada para referir-se ao aluno com necessidades educacionais especiais encontra-se em desacordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008). Segundo esta, o aluno “não porta” ele “tem” as necessidades inerentes às suas características humanas.

<sup>7</sup>. IDEM.

avaliar e identificar as dificuldades dos alunos portadores de necessidades educativas especiais”<sup>8</sup>.

Notadamente, há integração e conformidade nas falas dos entrevistados que externam positivamente um trabalho construído de forma coletiva e participativa, reunindo os olhares dos diferentes agentes, visando atender tanto as determinações legais, quanto as especificidades dos estudantes, destacando-se na fala do diretor-geral o anseio pela percepção e atendimento das particularidades dos estudantes tendo como objetivo, mais que socialização e integração, o desenvolvimento e aprendizagem.

Nóvoa (2007, p. 6) afirma que “a aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar”, levando-nos a refletir sobre aspectos que configuram a uma aprendizagem efetiva. Neste contexto, a aprendizagem ultrapassa a apropriação de conteúdos, referindo-se à construção global e crescente e de um ser humano atuante e feliz.

À professora de ciências, frente o contato direto com os alunos, questionou-se sobre pontos do processo ensino/aprendizagem mediante a adaptação curricular:

- ***Como a adaptação curricular é trabalhada na prática pedagógica? Como você administra o tempo de aula na aplicação dos conteúdos diante da adaptação curricular? Como se dá aprendizagem do aluno que passa pela adaptação curricular?***

**PC:** “Participo das reuniões com a orientadora e a professora da sala de Recursos, onde são discutidas questões sobre o currículo. Fico atenta às sugestões de atividades para os alunos de inclusão. Às vezes, uma estagiária ajuda na aplicação das mesmas, outras vezes, os alunos fazem com os colegas, em grupo, pois assim conseguem realizar as tarefas e trocar experiências. Os alunos têm um atendimento bem específico com a recursista. O professor da sala de aula fica sobrecarregado, tem que dar conta da turma ((conteúdo)) e socializar os alunos incluídos. É difícil dar atenção aos alunos de inclusão, pois as salas são cheias, e as escolas ((não apenas esta)) ainda não estão preparadas para atender os alunos adequadamente, pois contam com poucos recursos”.

A fala da professora denota um processo de tratamento do currículo que parte de um planejamento com ajustes e adaptações a partir das reuniões com o orientador escolar e as professoras do AEE. Tem-se que a aplicação das atividades junto ao aluno é delegada a um profissional de apoio pedagógico denominado estagiário ou faz-se na

---

relação com outros colegas.

A ação específica da professora titular junto aos estudantes ocorre a partir de intervenções simples, ficando a cargo das professoras da sala de recursos e da orientadora pedagógica a seleção das metodologias e recursos indicados ao desenvolvimento das potencialidades e apropriação de conhecimentos pelos alunos.

Vale ressaltar que pequenas adaptações como o trabalho em duplas e/ou grupos, bem como o trabalho conjunto de toda a equipe são desejáveis e necessárias nesse processo, no entanto, é importante não perdermos de vista que adaptações de pequeno porte abraçam questões intrínsecas ao currículo, o que as tornam uma importante incumbência do professor (CAPELLINI, 2008).

#### **4.4.3 Educação Inclusiva: desafios à construção coletiva de conhecimentos**

No intuito de perceber o processo de inclusão na escola em foco, tendo como ponto de análise as condições objetivas de estudos e reflexões compartilhadas no espaço, propusemos as questões que seguem:

- ***Na escola há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.***

**DG:** “Realizamos reuniões bimestrais para planejamento de atividades curriculares e extracurriculares, reuniões estas em que, necessariamente, necessitamos revisar o PPP, rever e replanejar ações que atendam aos alunos com NEE”.

**OE:** ((O espaço de discussões ocorre)) “Em reuniões pedagógicas e de formação. Também sempre que necessário”.

**PC:** “Acontece durante as reuniões pedagógicas, entre outros assuntos. Ainda não consegui tempo para pesquisar e trabalhar novos métodos” ((como forma de estímulo aos alunos)).

Os discursos em torno da criação de espaços sistematizados de discussão e reflexões em consonância com a análise documental reiteram a realização de encontros com o corpo docente, com temas pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, dentre os quais a inclusão.

É válido retomar a quarta meta do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), destacando a educação inclusiva, abrangendo entre outras questões: o estímulo e oferta da formação docente.

Nesse aspecto, a fala da professora de ciências: “*Ainda não consegui tempo*

*para pesquisar e trabalhar novos métodos”* reforça a importância de tal investimento podendo tornar-se o único momento de estudo e formação docente.

Em continuidade, buscamos percepção sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP – e suas possibilidades de diálogo com a comunidade escolar.

- **No Projeto Político Pedagógico de sua escola é abordada a questão da inclusão?**

**DG:** “No Projeto Político Pedagógico estão descritas as estratégias previstas para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, os projetos específicos para estes alunos. O ISE<sup>9</sup>, por exemplo, que é o projeto esportivo voltado para os alunos com NEE, inclusive para atendimento de alunos de outras escolas”.

**OE:** “A inclusão está contemplada no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Incluindo o atendimento na sala de recursos”.

**PC:** “Não tenho essa informação”.

Nas falas acima se evidencia a forma positiva com que o gestor encaminha a escola na perspectiva inclusiva. Apresenta-se semelhante, a fala da orientadora escolar. Entretanto, o discurso da professora de ciências é contrastante. Questionada sobre a inclusão e o Projeto Político Pedagógico, a resposta foi mantida.

A análise das questões apresentadas nos permite considerar que com a garantia crescente e gradativamente aprimorada nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Nº 9394/96, do Decreto Nº 3.298 de 20/12/1999 da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) a e mais recentemente da Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

A orientadora escolar confirma a matrícula dos alunos em questão e sua fala ressalta que o trabalho com cada um deles e/ou tipo de necessidade especial exige ações pré-determinadas a serem executadas, como normas.

---

<sup>9</sup>ISE – Projeto de Inclusão Social e Esportiva do município de Petrópolis/RJ – ação de promoção da inserção social através da prática esportiva. VIDE ANEXOS.

O processo de instauração de educação inclusiva não é novo. De acordo com o

---

condições de acesso e permanência na escola encontra-se respaldada desde na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

=A dificuldade para lidar com a diversidade, com a heterogeneidade, impõe barreiras limitadoras, quando deveriam fortalecer práticas enriquecedoras.

Os professores, às vezes, agem como se todas as crianças fossem aprender a contar até dez ao mesmo tempo, com a mesma idade e com o mesmo ritmo. Às vezes, agem como se esta homogeneidade fosse um ideal a ser atingido. Não transferem sua própria condição de “diferentes” em relação a seus pares, quando fazem cursos de formação inicial ou continuada, e lidam com as próprias dificuldades de aprendizagem e de tempo, seja para estudar, seja para amadurecer algumas ideias (Op. cit; BRASIL, 2014, p.12).

A análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola corrobora neste sentido, ressaltando que a instituição adote o uso de práticas e estratégias diversas para corresponder às especificidades de aprendizagem de seus alunos.

As políticas públicas, no sentido da transformação da escola para a diversidade e inclusão, caminham progressivamente no cenário nacional há cerca de três décadas. Avanços quanto à matrícula e permanência do aluno no sistema regular de ensino, implementação de atendimento complementar nas salas de recursos multifuncionais são constatados.

Ressalta-se que em entrevista não estruturada, a fala do diretor-geral constata e sinaliza enfaticamente estes avanços, no âmbito municipal, através do departamento de suporte às unidades escolares, professores e alunos e do Centro de Referência em Educação Inclusiva<sup>10</sup>.

A administração de uma escola será mais, ou menos democrática segundo a visão do gestor. Suas ações e formas de receber opiniões, ainda que não intencionalmente, influenciam as posturas dos membros da equipe escolar que se espelham no líder. Assim, a escola adotará posturas, medidas organizativas e ideias inclusivas na medida em que o diretor fomentá-las e implementá-las em sua prática

---

municipal que tem por objetivo o desenvolvimento e o acompanhamento as políticas públicas voltadas a modalidade da Educação Especial. Dentre elas se encontram o atendimento a alunos, familiares, professores, gestores, dinamização de cursos de formação, produção de material para alunos e professores, dentre outros.

cotidiana.

Nesse sentido, as considerações do diretor-geral denotam preocupação em oferecer todos os direitos dos estudantes com necessidades educacionais especiais e revela que, apesar das funções diferentes, a experiência vivida anteriormente como professor contribui ainda mais para o contato direto com os alunos, tornando a experiência administrativa gratificante.

Os discursos do diretor-geral e da orientadora escolar são semelhantes na alusão ao acolhimento dos alunos incluídos na instituição, mostrando empenho em oferecer um ambiente acolhedor e profissionais comprometidos com a valorização da diversidade. Curiosamente, a fala da professora de ciências aponta a sala de recursos multifuncionais como o local de acolhida dos alunos, a ser feita pelas professoras recursistas, mantendo um olhar de expectador, de não participante da ação.

Ainda em acordo com as contribuições do Caderno Educação Inclusiva do PNAIC (Brasil, 2014) o pensamento inclusivo é primordial na implementação da inclusão, exigindo do professor o agir espontâneo e natural com todos os estudantes, porém, as falas acerca do envolvimento com a inclusão dos alunos mostram atuação parcial e/ou superficial do corpo docente, com ações de dependência da sala de recursos e do Serviço de Orientação Escolar.

Em consonância com Glat e Fernandes (2005), para uma escola inclusiva, importam ações e práticas, diversas como os modos de aprender; diferenciados, como são os indivíduos. De forma que o ensino regular passe por uma (re)organização e reformulação, a partir do Projeto Político Pedagógico, que entrelace currículo, estratégias e avaliação com o objetivo de atender todos os educandos.

Os entrevistados mostraram-se em diferentes etapas desta construção que, como dito anteriormente, acontece de dentro para fora. Posturas distintas são realçadas nos discursos e oscilam entre o empenho no cumprimento da legislação, a concordância com as possibilidades da inclusão e até mesmo, o distanciamento – justificado – desta.

Assim, de um lado destaca-se uma mobilidade significativa através de uma visão integradora que se mantém sensível e aberta, pelo contato e aproximação. Do outro, uma quase estagnação rumo ao pensamento inclusivo, atrelado às concepções tradicionais voltadas para o cumprimento do currículo rígido, inflexível.

Portanto, as práticas efetivadas na sala de aula do ensino regular ainda se aparentam distantes das ações pedagógicas inclusivas, na medida em que não fortalecem

as possibilidades diversas de ensino, não atentas para as múltiplas formas de ensinar e de aprender.

Consideramos que ao longo deste estudo foi-nos possível observar forte direcionamento para a socialização que surge nas falas como objetivo primeiro da inclusão – vista aqui como presença no espaço escolar. Os posicionamentos apontam perspectivas homogeneizadoras em detrimento ao olhar sensibilizado no tocante à legitimação das diferenças, num ambiente de troca, mas, sem perder de vista o potencial de desenvolvimento dos alunos.

A busca por novos conhecimentos no campo da inclusão escolar ainda não encontrou campo fértil para germinar, o que relega a formação docente ao espaço das reuniões pedagógicas realizadas pela escola, pelo serviço de orientação e às professoras do AEE.

Nesse contexto, atenta-se para a falta de clareza quanto ao papel do professor do ensino regular, da professora recursista e do espaço do atendimento educacional especializado no serviço junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A questão da adaptação/flexibilização curricular aparece nos discursos da equipe gestora, no entanto, desaparece na fala atuante do espaço da sala de aula, relegando a inclusão, novamente à condição de inserção.

A Educação Especial não pode ser concebida como capítulo à parte na prática pedagógica, pois é modalidade transversal a todas as etapas da Educação Básica. Incluir diferencia-se de aceitar, respeitar e/ou hospedar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa suscitou uma análise de como as adaptações curriculares apresentam-se no contexto da escola, por meio de estudo de caso, observando-se as concepções inerentes ao espaço, reverberadas nas entrevistas com o diretor geral, com a orientadora escolar e com a professora de ciências no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais do Ensino Fundamental II, distinguindo-se os avanços e os entraves na condução do trabalho.

As expressões dos entrevistados configuraram um quadro inicial, dando os primeiros passos na proposição da educação inclusiva e realização de adequações curriculares. Os discursos dos membros da equipe gestora voltaram-se para o atendimento das especificidades dos educandos, fazendo alusão às exigências e determinações legais. Houve nas falas, reconhecimento ao bom acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e preocupação com a socialização destes.

No entanto, a professora de ciências, enquanto regente das turmas dos alunos com necessidades educacionais especiais emitiu uma fala de descontentamento com os espaços e materiais, classificando-os como inadequados e/ou insuficientes para a demanda dos estudantes e colocou-se como responsável, principalmente, pela socialização destes educandos. Segundo seu ponto de vista, a orientadora escolar e os professores das salas de recursos multifuncionais são os pilares na efetivação da análise e planejamento das adequações curriculares, que são realizadas em reuniões pedagógicas com a professora – coadjuvante neste processo.

As adaptações efetivadas exclusivamente pela docente são de pequeno porte, e dizem respeito aos agrupamentos e duplas de trabalho envolvendo os alunos com necessidades educacionais especiais. Observou-se que as atividades e tarefas planejadas são aplicadas por um estagiário, que acompanha o educando dando apoio pedagógico, ao mesmo tempo em que a professora dá continuidade às intervenções com os demais alunos.

Assim, a escassez de espaços e recursos apropriados são dificuldades postas pela docente na atuação com alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Têm-se, ainda, a falta de tempo apontada pela professora para busca de inovações, métodos e recursos que atendam as especificidades dos alunos.

Aspecto relevante observado no tocante à postura da professora foi a ausência de reflexão sobre a prática pedagógica, mediante a equivocada concepção dos objetivos no atendimento dos profissionais do AEE que juntamente com a orientadora escolar sustentam as adequações necessárias ao currículo.

Os resultados obtidos por meio das observações, entrevistas e análises realizadas, apontam a vulnerabilidade da formação docente que repercute no processo de construção da educação na perspectiva inclusiva, através do currículo ou da forma como este se apresenta na rotina escolar e na relação professor–aluno com necessidades educacionais especiais.

A fragilidade na formação e suporte para reflexão sobre a prática e a capacitação do professor regente no espaço escolar é ponto a ser considerado como apurado na entrevista com a Professora de ciências.

A qualidade do serviço educacional ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como desenvolvimento amplo e integral dos estudantes, apareceram menos nos discursos do que a socialização, a intervenção dos professores do AEE no espaço da sala de recursos multifuncionais e o apoio da equipe gestora.

É interessante considerar a relevância do tema pesquisado e a necessidade de fomentar e instigar estudos de formação pedagógica que agreguem conhecimentos e práticas diferenciadas aos educadores, visando à qualidade do currículo e suas nuances, assim como a formação necessária ao atendimento das demandas de todos os estudantes garantindo-lhes o direito ao desenvolvimento e à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, Casa Civil, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 23/03/2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Inclusiva**. MEC/SEB. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. MEC/SEB. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. . Brasília: MEC/SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, da Resolução CNE/CEB Nº 02/2001.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias (Org.) **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

COSTA, V. A. da. Possibilidade da Formação e da Pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA V. A (Org.) **Formação e Pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GLAT, Rosana & FERNANDES, Edicléa M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. Inclusão. Revista de Educação Especial. Outubro/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 17/03/2018.

LEAL, Murilo Cruz. **Apropriação do Discurso de Inovação Curricular em Química por Professores do Ensino Médio**. Belo Horizonte: 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85NNMX/2000000054.pdf?jsessionid=ACA4CA09BFC0DF3A8CE30E4B11E9F2F0?ssequence=1>>. Acesso em: 22/03/2018.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares em educação In: LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990916/mod\\_resource/content/2/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3990916/mod_resource/content/2/Lud_And_cap3.pdf)> Acesso em: 05/04/2018.

MANTOAN, Maria Tereza E. **A Hora da Virada.** Inclusão. Revista de Educação Especial. Outubro/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 17/03/2018.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo. SINPRO. São Paulo: 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)> Acesso em: 27/03/2018.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual.** Diversa. Educação Inclusiva na Prática. Publicado em 07/04/2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>> Acesso em: 17/03/2018.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Inclusão. Revista de Educação Especial. Outubro/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> Acesso em: 17/03/2018.

SCHERER, Renata P. & GRÄFF, Patrícia. **Das adaptações às flexibilizações curriculares: uma análise de documentos legais e revistas pedagógicas.** Revista e-Curriculum. Volume 15. Número 2. São Paulo: 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26926/23020>> Acesso em: 03/04/2018.

## **ANEXOS**

### **QUESTIONÁRIOS ELABORADOS PARA ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM O GESTOR, ORIENTADOR ESCOLAR E PROFESSOR DE CIÊNCIAS**

## ANEXO1



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UF RJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – EAD  
TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

### QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR-GERAL

- 1- Qual é o seu cargo na escola?
- 2- Há quanto tempo ocupa esse cargo?
- 3- Qual é a sua formação inicial?
- 4- Há quanto tempo é formado?
- 5- Possui algum outro curso que tenha contribuído para a sua formação? Qual?
- 6- O que você entende por escola inclusiva?
- 7- Fale sobre a sua experiência como diretor de uma escola pública, agora também inclusiva.
- 8- Levando em consideração a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de que forma a sua instituição educativa organiza a acolhida dos alunos na escola?
- 9- Quais ações, no apoio aos professores na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são desenvolvidas na escola?
- 10- Sob seu ponto de vista, quais demandas a inclusão trouxe à gestão escolar?
- 11- Comente sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar na atuação com os alunos com necessidades especiais incluídos.
- 12- O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a inclusão? Comente sobre isso.
- 13- Como você percebe o envolvimento dos professores com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na sua escola?

- 14- Na escola, há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.
- 15- Como se dão as adaptações curriculares para alunos com NEE em sua escola?
- 16- Como você percebe a política educacional voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum?



## ANEXO 2



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

UFRJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – EAD  
TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

### QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA COM O ORIENTADOR ESCOLAR

- 1- Qual é o seu cargo na escola?
- 2- Há quanto tempo ocupa esse cargo?
- 3- Qual é a sua formação inicial?
- 4- Há quanto tempo é formado?
- 5- Possui algum outro curso que tenha contribuído para a sua formação? Qual?
- 6- O que você entende por escola inclusiva?
- 7- Há inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum?
- 8- Levando em consideração a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de que forma a sua instituição educativa organiza a acolhida dos alunos na escola?
- 9- Na sua escola há um trabalho específico e diferenciado para a inclusão desses alunos no cotidiano escolar?
- 10- Sob seu ponto de vista, quais demandas a inclusão trouxe à orientação pedagógica?
- 11- Comente sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar na atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais.
- 12- Que trabalho é feito por você no atendimento às necessidades especiais desses alunos?
- 13- Como você percebe o envolvimento dos professores com a inclusão dos alunos

com necessidades educacionais especiais na sua escola?

- 14- No Projeto Político Pedagógico é abordada a questão da escola inclusão?
- 15- Na escola, há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.
- 16- Como se dão as adaptações curriculares para alunos com NEE em sua escola?
- 17- Como você percebe a política educacional voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum?

## ANEXO 3



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

UFRJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – EAD  
TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

### QUESTIONAMENTOS PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

- 1- Qual é o seu cargo na escola?
- 2- Há quanto tempo ocupa esse cargo?
- 3- Qual é a sua formação inicial?
- 4- Há quanto tempo é formado?
- 5- Possui algum outro curso que tenha contribuído para a sua formação? Qual?
- 6- O que você entende por escola inclusiva?
- 7- Levando em consideração a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, de que forma a sua instituição educativa organiza a acolhida dos alunos na escola?
- 8- De que maneira você é orientado ao receber um aluno com necessidades especiais na sua sala de aula?
- 9- Na sua escola há um trabalho específico e diferenciado para a inclusão desses alunos no cotidiano escolar?
- 10- Sob seu ponto de vista, quais demandas a inclusão trouxe à gestão escolar?
- 11- Comente sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar na atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais
- 12- Que trabalho é feito por você no atendimento às necessidades especiais desses alunos? Como professor você busca novas ideias, novos métodos como estímulo para esses alunos?
- 13- Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

- 14- No Projeto Político Pedagógico é abordada a questão da inclusão?
- 15- Na escola, há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre inclusão durante o bimestre letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores? Teça comentários a respeito.
- 16- Como o professor de Biologia percebe a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e trabalha a adaptação curricular em suas práticas pedagógicas?
- 17- Como se dão as adaptações curriculares para alunos com NEE em sua escola?
- 18- De que modo se dá o processo ensino-aprendizagem do aluno que passa pela adaptação curricular?
- 19- Como o professor administra o seu tempo de aula na aplicação dos conteúdos diante da adaptação curricular?
- 20- Como você percebe a política educacional voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum?

## ANEXO 4



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL

UFRJ

INSTITUTO DE BIOLOGIA – CEDERJ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TRÊS RIOS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – EAD  
TERESA CRISTINA MARTINS DE SOUZA

### AVALIAÇÃO DO PROJETO ISE

#### Avaliação do Projeto ISE (Inclusão Social e Esportiva)

A educação inclusiva ganhou forças nos anos de 1990 e vem cada vez conquistando seu espaço. Saiu de uma vertente tradicional que se pautava num modelo de atendimento segregado, buscando um novo paradigma educacional no qual recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com necessidades especiais.

Atualmente, a legislação determina direito de todos à educação, principalmente a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante observar que, no tocante ao quesito atividade esportiva, constata-se que o Brasil tem proporcionado diversas oportunidades para as pessoas com deficiência e em especial a inclusão das equipes representativas do país nos Jogos Paralímpicos e demais campeonatos mundiais; no entanto ainda deixa a desejar com relação aos incentivos.

A implementação deste projeto, que acontece em nossa unidade escolar, é de suma importância pois vem de encontro à Proposta Pedagógica onde buscamos vencer o desafio da escola inclusiva oferecendo uma educação de qualidade a todos, sem distinção. É importante que se considere que o objetivo da educação física escolar, abordada neste projeto de forma bastante específica, é contribuir na formação geral dos estudantes através do desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, visando a aquisição do hábito da prática regular de atividades físicas como componente fundamental da educação para uma vida saudável.

Outro fator que não se pode deixar de ressaltar é a importância da família no processo de socialização, muitas vezes a exclusão vem de dentro do seio familiar, os próprios membros acabam excluindo a criança sem enxergar as reais possibilidades físicas e cognitivas das crianças que possuem algum tipo de necessidade especial. O contato com alunos de diferentes escolas num mesmo ambiente proporciona troca de experiências e

fortalece para a caminhada na busca de um processo de inclusão real, com conquistas de direitos enquanto cidadãos.

É importante ressaltar o quanto é fundamental o envolvimento de todos no processo, uma vez que diretores e professores não podem promover a inclusão de uma criança com necessidades educacionais sozinhos; é preciso que o poder público ofereça condições para que as intenções se tornem ações.

Na inclusão escolar e social, as iniciativas são nossas. Somos nós que estamos nos preparando, criando caminhos e permitindo que essas crianças venham conviver em sociedade de forma saudável e trazendo consigo todas as suas possibilidades. A educação inclusiva tem consciência da diversidade da espécie humana e trabalha dentro da escola tentando oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais recursos que efetivem sua socialização.

Para tanto, julgamos que este projeto seja de essencial importância para esta rede pública de ensino se destacar com ações reais e efetivas na âmbito de uma política de integração e de educação inclusiva e os maiores beneficiados serão nossos alunos, foco deste trabalho.